



HAL
open science

Saisir les potentialités pédagogiques de son corps. De l'enseignant novice à l'enseignant expérimenté

Marion Tellier

► **To cite this version:**

Marion Tellier. Saisir les potentialités pédagogiques de son corps. De l'enseignant novice à l'enseignant expérimenté. DUVAL, H., RAYMOND, C. & ODIER-GUEDJ, D. Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives, Presses de l'université Laval (PUL), pp.123-152, 2022, 9791037017611. hal-03779016

HAL Id: hal-03779016

<https://hal.science/hal-03779016v1>

Submitted on 13 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ceci est le manuscrit auteur du texte suivant :

TELLIER, M. (2022). Saisir les potentialités pédagogiques de son corps. De l'enseignant novice à l'enseignant expérimenté. DUVAL, H., RAYMOND, C. & ODIER-GUEDJ, D. (éds.). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives* (pages 123-152). Presses de l'université Laval (PUL), Collection FRÉA.

Saisir les potentialités pédagogiques de son corps

De l'enseignant novice à l'enseignant expérimenté

Marion Tellier

Aix Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

Introduction

Le corps des enseignantes et des enseignants participe à l'action pédagogique comme la recherche en éducation a pu le montrer dès les années 1970 (de Landsheere & Delchambre, 1979 ; Grant, 1977 ; Pujade-Renaud, 1983). Certaines études abordent le corps dans son entier (Azaoui, 2014 ; Tellier & Yerian, 2018) ou bien se focalisent sur une dimension en particulier comme le regard (Forest, 2008), les distances proxémiques (Azaoui, 2019) ou encore les mains (Tellier, 2008a). Ces études portent sur l'enseignement en général ou bien se spécialisent sur l'enseignement d'une matière en particulier comme les mathématiques (Alibali & Nathan, 2012), l'éducation physique et sportive (Castañer et al., 2013 ; Mahut et al., 2005) ou encore l'enseignement des langues vivantes (Azaoui, 2019 ; Matsumoto & Dobs, 2017 ; Tellier, 2016). Certaines s'attachent à montrer comment la gestuelle de la professeure ou du professeur et sa

parole se coordonnent pour co-construire le discours didactique (Azaoui, 2017 ; Smotrova & Lantolf, 2013 ; Tellier, 2016), tandis que d'autres tentent de mettre au jour les fonctions pédagogiques de cette gestuelle (Kusanagi, 2015; Tellier, 2008a). Outre l'intérêt de la gestuelle pour l'agir professoral de l'enseignante et de l'enseignant (Cicurel, 2011), plusieurs travaux ont également mis au jour l'intérêt de la gestuelle pédagogique pour l'apprentissage des mathématiques, par exemple (Hynes-Berry et al., 2018) ou encore pour la compréhension (Sime, 2006 ; Sueyoshi & Hardison, 2005 ; Tellier, 2008a) et la mémorisation en langue étrangère (Macedonia & Klimesch, 2014; Tellier, 2008b). Les enseignantes et les enseignants ont donc tout intérêt à explorer ce précieux outil pédagogique qu'est leur corps tant pour capter l'attention des élèves que pour poursuivre leur multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009) et renforcer les apprentissages.

Mais cela est-il si simple ? Les novices qui entrent dans leur salle de classe pour la première fois, bien préparés à gérer les élèves et avec une séance bien planifiée, peuvent néanmoins vivre un véritable choc face au constat qu'ils ne savent que faire de leur corps dans cette classe, comme l'évoque Cusset (2013). Que se passe-t-il alors dans ce corps impréparé à jouer son rôle ? Et comment apprend-on progressivement à lui donner une place dans classe, en somme, à le scénariser ? Telles sont les questions auxquelles ce chapitre tentera de répondre en s'appuyant à la fois sur des corpus audiovisuels mettant en scène des enseignantes et des enseignants novices, des observations faites dans de précédentes études ainsi qu'un ensemble de corpus présentant un enseignant à deux moments de sa carrière (lors de sa formation initiale et après 8 ans d'expérience). Nous nous focaliserons sur le contexte de l'enseignement des langues vivantes, mais notre propos sera transférable à l'enseignement d'autres disciplines.

1. État de la question

Les études s'interrogeant sur l'acquisition de la compétence à utiliser son corps comme outil pédagogique sont relativement rares. Les recherches, citées en introduction, analysant la façon dont une enseignante ou un enseignant utilise sa gestuelle, ses déplacements, son regard ou encore ses mimiques faciales, portent en général sur la pratique d'une personne chevronnée. Nous citerons tout de même ici, les études de notre connaissance qui ont cherché à montrer le caractère non inné de cette compétence. Ces recherches s'intéressent à la fois à l'étude de la kinésie (comment l'enseignante ou l'enseignant utilise gestes et postures) et à l'étude de la proxémie (comment elle ou il utilise l'espace) (Castañer et al., 2013), même si ce dernier aspect est moins exploré.

1.1 Les spécificités kinésiques et proxémiques du novice

Peu d'études se sont focalisées uniquement sur le comportement kinésique de stagiaires (enseignante et enseignants en formation) et jeunes en début de carrière. Néanmoins dans de précédentes recherches, nous avons exploré comment les stagiaires appréhendent (ou pas) les potentialités de leur corps comme outil pédagogique. Ainsi, Tellier et Yerian (2018), ont analysé des enregistrements vidéo de futurs professeurs et professeures de langues vivantes dans deux systèmes de formation (français et américain). Elles mettent au jour trois difficultés majeures chez les novices : 1) la gestion de l'espace et de sa posture (notamment pour être toujours bien visible des élèves), 2) la difficulté à illustrer son discours avec sa gestuelle (parfois tout simplement à assumer ses gestes), 3) le contrôle du regard (regarder tous les élèves quand on s'adresse à eux et voir vraiment ce qui se passe dans la classe). Ces difficultés étaient les mêmes que les stagiaires soient français ou américains.

Dans une autre étude (*Gesture in Teacher Talk - GTT*), Tellier, Stam et Ghio (2021) ont cherché à déterminer si de futurs enseignants et enseignantes de FLE (Français Langue Étrangère) adaptaient spontanément leur gestuelle en fonction de la maîtrise de la langue française de leur interlocutrice ou interlocuteur. Dans la tâche proposée, des stagiaires en Master FLE¹ devaient expliquer des mots de vocabulaire à des partenaires francophones vs apprenant le français. L'étude montre que lorsque les stagiaires sont engagés dans une interaction exolingue (et donc aussi plus didactique, car ils s'adressent à des apprenantes et des apprenants), leurs gestes sont plus nombreux, plus grands, plus longs en durée et plus illustratifs qu'avec des partenaires francophones. Ils ont donc une certaine capacité à adapter leur gestuelle pour faciliter l'accès au sens de leur partenaire, dès le début de leur formation. Il est à noter cependant que tous les stagiaires n'étaient pas égaux dans leur usage du corps et que certains produisaient des gestes plus optimisés/efficaces que d'autres.

1.2 Études comparatives novices vs expérimentés

Pour mettre en évidence les spécificités des comportements kinésiques et proxémiques des novices, une solution est de les comparer avec celles des enseignantes et des enseignants expérimentés.

Une première étude dans ce sens est celle de Moulin (2004). À partir d'enregistrements vidéo de classe d'écoles primaires, Moulin donne un aperçu général de la manière dont novices et expérimentés utilisent leur corps en classe. La comparaison, relativement

¹ Dans le système français, la formation en Master correspond à la 4 et 5 années d'université. Le diplôme de Master FLE a pour objectif de former des enseignantes et des enseignants de Français comme étrangère ou seconde.

qualitative, montre que les enseignantes et les enseignants experts utilisent leurs postures, leur regard et leurs gestes plus souvent et plus efficacement que la plupart des novices. Castañer et al. (2013) ont comparé le comportement kinésique (i.e. gestuel) et proxémique (i.e. relatif à l'espace) d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique et sportive, novices et expérimentés. L'étude quantitative montre que les novices produisent beaucoup plus de gestes que les experts, mais que cela ne rend pas nécessairement leur discours plus clair. Au contraire, les novices produisent beaucoup plus d'adaptateurs (c'est-à-dire des gestes de manipulation d'objets ou d'autocontact sans intention communicative et relevant plutôt de la nervosité) alors que les experts ont plus recours à des gestes qui illustrent leur discours et à meilleur escient. L'usage de l'espace classe est également mieux optimisé chez ces derniers. Enfin, l'étude de McIntyre et al. (2017) se spécialise sur l'étude du regard avec une approche quantitative et instrumentée. Ces derniers utilisent le suivi des mouvements oculaires (*eyetracking*) pour démontrer que les enseignantes et les enseignants experts regardent leurs élèves plus souvent et de manière plus efficace (*gaze efficiency*) que les professeures et professeurs débutants.

1.3 Un processus dynamique

On constate donc qu'optimiser son corps comme outil pédagogique dans la classe et même, tout simplement, savoir quoi en faire, n'est pas inné (Cusset, 2013 ; Pujade-Renaud, 1983 ; Tellier & Cadet, 2014). Pujade-Renaud (1983/2005) a conduit une étude dans les années 1970-1980 auprès d'une dizaine d'enseignantes et enseignants français du secondaire. Sur la base d'entretiens, elle a exploré avec eux la façon dont ils percevaient leur corps dans la classe et l'utilisaient tour à tour comme outil d'étayage, de séduction, de complicité ou encore d'autorité. Cependant, l'analyse des entretiens

montre aussi qu'il y a parfois du mal-être et de l'appréhension vis-à-vis de la place de son corps dans la classe et qu'il faut apprendre à les surmonter. Pour reprendre les propos de Pujade-Renaud (1983/2005), au sujet de la maîtrise du corps comme outil pédagogique :

Cet art n'est pas infus. Il s'agit bien d'un 'métier' qui, s'il n'a pas fait l'objet de cours de formation professionnelle, s'est appris 'sur le tas' ou par imitation ou identification à des enseignants que l'on a eus étant soi-même élève ou que l'on a vu opérer à l'occasion de stages professionnels. *L'usage du corps en classe s'apprend et se travaille*² (p. 58).

La façon dont cet « art » se développe chez un même individu a été beaucoup moins explorée. Dans une étude de cas, nous avons suivi une étudiante en master FLE (Mélanie) qui a participé avec d'autres camarades de sa promotion à un atelier de 9h de formation sur le corps et la voix (*Projet Corps en Formation*, Tellier 2021). Nous l'avons ensuite filmée dans deux séances de cours de FLE qu'elle co-animait avec une camarade. Chaque séance a été suivie d'un entretien d'autoconfrontation³ ciblé sur l'usage du corps dans la classe. L'étude montre que Mélanie prend progressivement conscience de ses difficultés (beaucoup de gestes nerveux, un besoin de cacher ses mains derrière son dos ou d'agripper le dossier d'une chaise) et s'attache à les surmonter progressivement.

Néanmoins, il n'existe pas à notre connaissance d'étude mettant en perspective la façon dont une enseignante ou un enseignant utilise son corps en début de carrière et comment

² Souligné par l'auteure du texte original.

³ L'entretien d'autoconfrontation est une technique visant à confronter le professionnel à un enregistrement vidéo de sa pratique et de l'amener à commenter librement ses actions.

cela évolue avec l'expérience. Le présent chapitre se propose de combler ce manque de la littérature grâce à une étude de cas sur un enseignant filmé à 8 années d'écart. Nous mettrons nos observations en parallèle avec d'autres données issues de précédentes études (les nôtres ou celles d'autres chercheurs) afin de montrer en quoi les comportements observés chez cet enseignant au stade novice *vs* stade expert sont typiques.

2. Méthodologie

2.1 Participant

Philippe est français, après des études supérieures en espagnol, il a voyagé et passé un an au Costa Rica, quatre mois en Allemagne et trois mois aux États-Unis avant de reprendre ses études pour devenir professeur de FLE. Il a une excellente maîtrise de l'espagnol, de l'anglais et un bon niveau en allemand et en portugais.

2.2 Corpus

Notre étude est composée de trois corpus audiovisuels. Le *corpus 1* a été tourné en 2009, alors que Philippe est encore étudiant en Master 1 de FLE. Il s'agit d'un cours d'une heure qu'il co-anime avec trois camarades de la même formation. C'est sa première expérience face à une classe d'élèves. Le *corpus 2* a été enregistré en 2017. Il s'agit d'une heure de cours dans un centre universitaire de FLE. Philippe a alors 8 ans d'expérience, il a validé son master en didactique du FLE en 2011 ainsi que le diplôme du PGCE (diplôme anglais d'enseignement). Il a enseigné 1 an en Angleterre et 7 ans en France au moment du recueil de ce corpus. Le *corpus 3*, qui dure 45 minutes, est un entretien d'autoconfrontation réalisé en 2017 à partir d'extraits du corpus de 2009 et du corpus de 2017 (tourné le jour même) (Figure 1). Lors de cet entretien, Philippe était invité à regarder les extraits des deux enregistrements et à commenter librement sa

pratique. Il n'avait jamais revu l'enregistrement de 2009. Il s'agit ici d'un entretien d'autoconfrontation explicite (Cahour 2014) dans lequel on utilise l'enregistrement de la séance de cours comme un "amorçage mnésique" (p. 157), mais où l'on demande à l'enseignant d'arrêter le défilement de la vidéo pour commenter sa pratique librement.



Figure 1 : Dispositif d'autoconfrontation réalisée avec Philippe (corpus 3)

Les corpus 1 et 2 ont été transcrits et les gestes ont été annotés à l'aide du logiciel ELAN (Wittenburg et al., 2006) qui est un logiciel de transcription et d'annotation multimodale. Le corpus 3 est transcrit avec le même logiciel.

D'autres corpus seront utilisés pour en tirer quelques exemples complémentaires. Tout d'abord, le corpus *Corps en formation* dont sont tirés les études de Tellier et Yerian (2018) et Tellier (2021), qui rassemble des vidéos de 16 étudiantes et étudiants stagiaires en 1^{re} année de master FLE. Ils ont été filmés en train d'expliquer du lexique et de donner des consignes avant et après avoir suivi une formation de 9h dédiée au corps et à la voix. Parmi ces 16 volontaires, 4 étudiantes ont été suivies plus longuement et filmées lors de leurs premières classes et d'entretiens d'autoconfrontation. Le deuxième corpus est *GTT (Gesture in Teacher Talk)* sur lequel repose l'étude de Tellier,

Stam et Ghio (2021) dans laquelle des stagiaires de 1^{re} année de master FLE sont engagés dans des tâches de devinette lexicale avec des partenaires francophones vs apprenant le français.

2.3 Question

Comment l'expérience a-t-elle modifié la façon dont Philippe utilise son corps comme outil pédagogique ? Nous mettrons en perspective des analyses qualitatives de son activité kinésique avec ses propres commentaires recueillis lors de l'autoconfrontation.

Pour aller plus loin dans l'analyse, nous mettrons certains phénomènes en correspondance avec des exemples issus d'autres corpus mettant en scène des stagiaires, futurs enseignants et enseignantes de FLE en formation pour faire émerger certains comportements typiques.

3. Analyse

Dans cette partie, nous montrerons d'abord ce qui caractérise la gestuelle de Philippe dès le début de sa carrière puis nous nous attacherons à analyser comment l'expérience lui a permis de développer une certaine prestance corporelle. Nous ferons des liens avec d'autres études pour montrer ce qui semble typique (ou du moins fréquent) chez les novices et chez les expérimentés.

3.1 Un style gestuel déjà bien installé

Dans une précédente publication basée sur le corpus 1 de 2009 (Tellier, 2016), nous avons montré que Philippe utilisait déjà sa gestuelle pédagogique pour remplir les trois rôles de l'enseignant mis au jour par Dabène (1984). En effet, il utilisait des gestes pour informer (expliquer des éléments sur la langue), animer (gérer les interactions et les consignes) et évaluer (en donnant un retour sur les productions des apprenantes et des

apprenants). Dès le départ, Philippe est donc un enseignant plutôt gestualisant. On retrouve même dans les deux corpus certains gestes très similaires indiquant que son style gestuel est déjà installé.

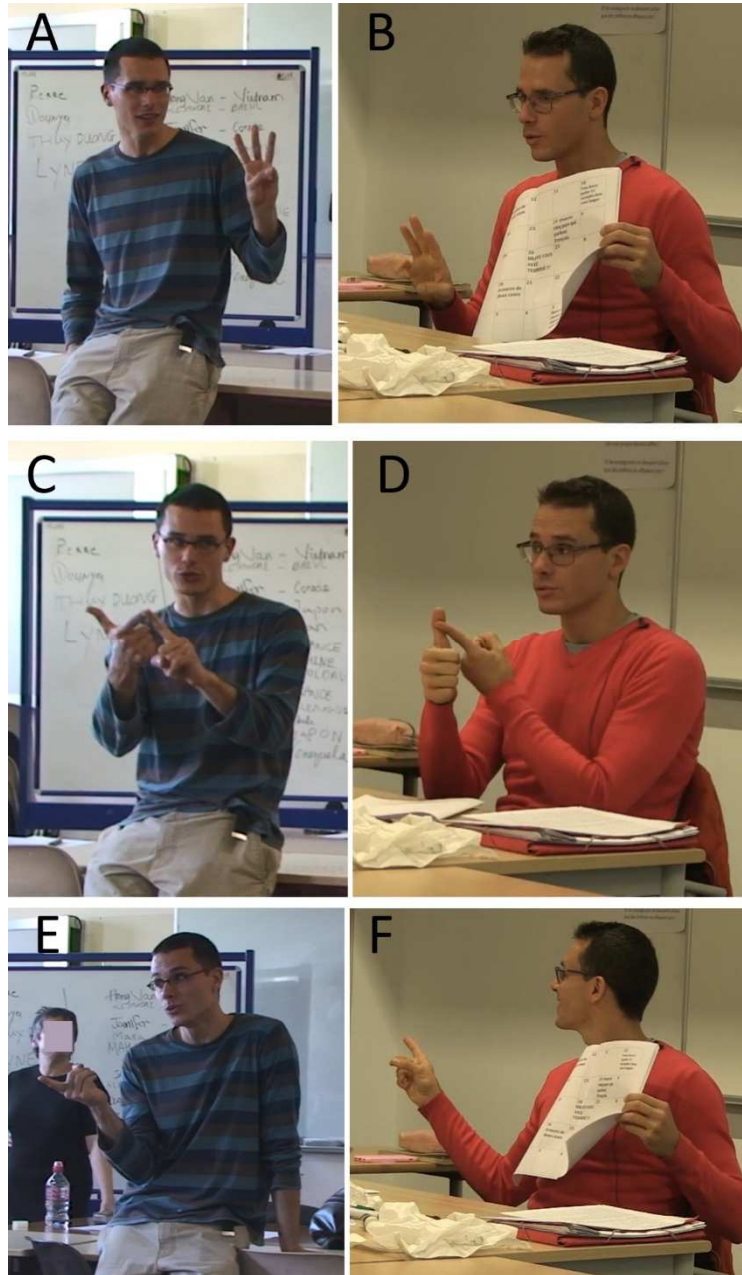


Figure 2 : Mise en parallèle de la gestuelle de Philippe à deux moments de sa carrière (formation initiale et après 8 ans d'expérience)

Ainsi, dans la Figure 2, les gestes A et B montrent sa façon d'illustrer le chiffre 3. Cela relève de la fonction « informer », car il met en évidence par un geste cet élément saillant de son discours et facilite ainsi la segmentation de la chaîne parlée par les apprenantes et les apprenants. Il s'agit vraiment ici de son style gestuel, car les Français font plutôt le chiffre 3 avec le pouce, l'index et le majeur tendus et non comme il le fait avec l'index, le majeur et l'annulaire. La façon de montrer des chiffres avec ses doigts n'est pas universelle, il s'agit de ce que l'on nomme des *emblèmes* qui varient d'une culture à une autre (Desmond Morris et al., 1979 ; Tellier & Cadet, 2013). L'expérience de vie à l'étranger de Philippe et son répertoire plurilingue ont peut-être influencé sa manière de gestualiser. Les exemples C et D sont utilisés pour la fonction animer. Il énumère différentes étapes. Enfin, les exemples E et F relèvent de la fonction évaluer, car il pointe en direction d'une apprenante ou d'un apprenant pour valider sa réponse. Ces quelques exemples mettent en évidence la façon dont Philippe s'appuie sur sa gestuelle pour servir son action pédagogique et cela, dès sa formation initiale. Pourtant, si son style gestuel apparaît déjà, on note une évolution sensible dans l'usage global de son corps avec l'expérience, ce que nous allons aborder dans les parties suivantes.

3.2 Entre posture et tension

3.2.1 Le paradoxe de la nonchalance rigide

Ce qui frappe lorsque l'on compare les corpus 1 et 2, c'est le changement dans la posture de Philippe. Dans la Figure 3 (image A), nous voyons qu'il a une posture un peu nonchalante : il est à moitié assis sur la table, soutenu par une main, son autre bras pend devant lui et sa main est crispée.



Figure 3 : Le paradoxe de la nonchalance rigide (Corpus 1, 2009)

Au moment de l'autoconfrontation (corpus 3), Philippe commente cette posture et met en évidence son caractère inapproprié, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 1 - Corpus 3 : *je j'ai l'impression de voir **quelqu'un** qui se tient à **un bar** quoi*

Peu après dans ce même cours (Figure 3, image B), il parle avec les mains dans les poches ce qui appelle à nouveau un commentaire lors de l'autoconfrontation. On remarque au passage qu'il utilise une tournure à la troisième personne avec l'adjectif possessif « ses », comme pour se mettre à distance (processus qu'il emploie également dans l'Extrait 1 en parlant de « quelqu'un ») :

Extrait 2 - Corpus 3 : *c'est rigolo d'avoir gardé **ses ses** mains dans **ses** poches si longtemps quoi*

L'entretien d'autoconfrontation étant réalisé avec son ancienne formatrice de master qui avait évalué sa pratique lors de cette séance, il se remémore certains commentaires de celle-ci :

Extrait 3 - Corpus 3 : *c'est drôle de voir comme je gardais les mains dans les poches (0,67)⁴ j'étais très euh j'imagine **impressionné** par l'expérience (7,47) et je me souviens que **tu me l'as fait remarquer** à l'époque à l'époque tu m'as dit que j'avais les mains dans les poches*

Dans son étude où il compare l'usage du corps chez des enseignantes et enseignants expérimentés vs novices, Moulin (2004) observe un phénomène très similaire :

Nous en avons un exemple avec cet étudiant, pour la première fois devant des élèves et qui s'adresse à eux avec un manque de tonus évident (au sens de tenue du corps), les mains dans les poches et qui est vite dépassé par l'agitation des élèves, obligeant le maître titulaire de la classe en observation au fond de la salle, d'intervenir pour les calmer (p. 149).

Même si dans le cas de Philippe, les apprenantes et les apprenants (de jeunes adultes) sont plutôt bienveillants et réceptifs à son cours, on constate dans l'exemple donné par Moulin que cette posture nonchalante peut avoir un effet négatif sur le comportement d'élèves plus jeunes.

Ce que Philippe retient de sa première prestation d'enseignant tient en deux points : 1) le fait de ne pas savoir quoi faire de ses mains et 2) sa posture qu'il trouve rigide. Sur le premier point, il met en évidence son malaise (« assez inconfortable ») et la nécessité d'occuper ses mains qui tantôt pianotent sa jambe, tantôt, comme il le dit dans l'Extrait 4, restent derrière lui ou dans ses poches.

⁴ Les chiffres entre parenthèses correspondent à la durée des pauses du discours en secondes.

Extrait 4 - Corpus 3 : *ouais j'ai l'air quand même assez **inconfortable** hein (0,58) bon après c'est normal pour quelqu'un qui s'adresse à un groupe pour la première fois (4,07) euh ben j- jsais **je sais pas quoi faire de mes bras** (0,62) mais j'ai **les bras qui restent** euh (1,28) euh toujours euh **derrière moi ou dans mes poches** euh*

Cette difficulté à utiliser ses mains avec une intention pédagogique, à assumer d'incarner son cours en produisant une gestuelle visible et ample est assez fréquente chez les enseignantes et enseignants novices. Tellier & Yerian (2018) dans une étude sur des stagiaires en formation initiale en didactique des langues ont mis en évidence leur difficulté à utiliser des gestes de manière optimisée. Dans les exemples qu'elles ont étudiés, on voit tour à tour une future enseignante de langue qui se frotte nerveusement les mains lors d'une explication, une qui produit des gestes si discrets qu'ils ne semblent pas intentionnels et une qui maintient ses mains dans son dos comme pour les empêcher d'accompagner son discours.

L'autre point relevé par Philippe est sa rigidité, ce qui peut sembler paradoxal par rapport aux postures nonchalantes évoquées ci-dessus. Or, ses mouvements révèlent qu'il est mal à l'aise lors de cette séance et il manque de fluidité dans ses déplacements. Lors de l'autoconfrontation, il commente cela avec un trait d'humour :

Extrait 5 - Corpus 3 : *je pense que **j'avais dû courir un marathon** juste avant et j'ai l'impression d'être super euh (0.36) **super tendu** (0.97) j'ai l'impression de me déplacer comme quelqu'un qui a des **courbatures phénoménales***

Les termes « tendu » et « courbatures » montrent qu'il se perçoit beaucoup plus rigide qu'à l'ordinaire, cela est amplifié par l'usage de l'adjectif « phénoménales ». Sa connaissance de son propre corps est d'ailleurs explicitée dans l'Extrait 6 :

Extrait 6 - Corpus 3 : *je suis quand même très m- relativement mal à l'aise d'autant plus que je me vois donc je me connais*

3.2.2 Quand la tension bloque le corps

Les questions de posture posent également des problèmes récurrents chez les novices lors de leurs premières classes, comme l'ont observé Tellier et Yerian (2018). Dans cette étude, on remarque en particulier une tendance chez les jeunes enseignantes et enseignants à tourner le dos à tout ou partie de la classe quand ils parlent. Ils ont aussi parfois du mal à scénariser leur corps dans l'espace. En effet, il n'est pas rare de voir des stagiaires coincés derrière leur bureau ou encore collés au tableau. La proximité d'un meuble peut même servir en quelque sorte de rempart.

Dans la Figure 4, issue du corpus *Corps en Formation*, Mélanie, une étudiante en 1^{re} année de master FLE, anime un atelier de conversation en français. Elle passe la majeure partie de la séance retranchée derrière une table, agrippée au dossier d'une chaise, les épaules manifestement contractées. Lors de l'entretien d'autoconfrontation qu'elle réalise avec sa formatrice, elle se compare à une « chouette perchée » sur la chaise (Tellier, 2021).



Figure 4 : Se retrancher derrière un meuble (*Corpus Corps en Formation*, 2017)

Comme l'a noté Pujade-Renaud (1983/2005) dans son enquête sur le corps dans la classe, cette tension et ce malaise peuvent aussi se manifester chez certains enseignants et enseignantes expérimentés. Ceux-ci parlent de « tension corporelle » et de « crispation en entrant dans la 'cage aux lions', raidissement du corps, contraction généralisée des muscles juste avant, pendant et après la classe. » (p. 71). Moulin constate aussi cette « attitude de rigidité », fréquente notamment chez les novices, et estime qu'elle réduit « la disponibilité et la sensibilité du maître aux réactions des élèves » (2004, p. 149).

3.3 L'art de la scène

Il est d'usage de comparer le métier de comédien à celui d'enseignant (Cadet, 2014 ; Runtz-Christian, 2000). En effet, l'enseignante ou l'enseignant se met en scène, avec une voix et une gestuelle qui ne sont pas celles de la conversation ordinaire, mais relèvent d'un genre professionnel bien précis (Cicurel, 2011). La voix adopte une prosodie spécifique (Guimbretière, 2014) et la gestuelle se fait plus ample, plus fréquente, plus illustrative et plus longue en durée (Tellier et al. 2021). Pujade-Renaud (1983/2005) parle de « costume » de l'enseignant et de « mise en scène active du corps » (p. 75).

3.3.1 Le costume de l'enseignant

On a vu qu'au moment de sa formation, Philippe avait parfois une posture qui oscillait entre un relâchement inapproprié et une rigidité du corps. Or, après 8 ans d'expérience, il a acquis une certaine verticalité et tonicité qui évoquent ce que Pujade-Renaud (1983/2005, p. 73) appelle une « *détente volontariste*, travaillée et stylisée » que

certains enseignants et enseignantes cherchent à atteindre. Cette détente se situe au point d'équilibre entre une attitude « relaxe » qui facilite la communication avec les élèves tout en gardant une certaine autorité corporelle (voir Figure 5).



Figure 5 : La détente volontariste

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, il commente cet extrait filmé le matin même de la manière suivante (Figure 5) :

Extrait 7 - Corpus 3 : *euh les mains sont beaucoup plus euh libérées [...] ben je pense la personne elle est beaucoup plus décontractée (1,65) beaucoup plus (0,44) il me semble que la le langage corporel est beaucoup plus il parle plus de (0,75) j'sais pas détente (0,75) beaucoup plus expressif je vois ce que j'étais pas du tout conscient que je j'utilise plus mes doigts mes mains*

Philippe parle ici de lui à la troisième personne, un phénomène de mise à distance spontanée très courante en autoscopie où le participant se transforme en « analyste » (p.

36), pour reprendre le terme de Piloz (1983). Il se juge « plus décontract[é] » et parle de « détente » avec des mains plus « libérées » ce qui contraste avec le malaise et l'inconfort relevés dans sa première prestation d'enseignant. Il apporte également beaucoup de commentaires sur son corps comme outil pédagogique et juge que son « langage corporel (...) parle plus ». Cette formule est très intéressante et montre qu'il facilite l'accès au sens grâce à sa gestuelle. Il se trouve « plus expressif » et constate qu'il « utilise plus [ses] doigts et [ses] mains ». Cet extrait nous montre aussi la prise de conscience qu'il verbalise : « j'étais pas du tout conscient ».

3.3.2 Le costume du clown

Dans son jeu d'acteur, l'enseignante ou l'enseignant emploie ses ressources multimodales avec une certaine exagération. Il peut moduler sa voix en jouant sur l'intensité, les pauses, le débit, le rythme ou encore l'accentuation afin de faciliter la segmentation de la chaîne parlée par les apprenantes et les apprenants et capter leur attention (Guimbretière, 2014). De ce fait, pour la majorité des enseignantes et des enseignants, la voix didactique est différente de la voix de la conversation habituelle, elle exagère certains traits prosodiques. Le corps comme outil pédagogique fonctionne de la même façon, il exagère certains traits. Dans une précédente étude, (Tellier et al., 2014) ont comparé la gestuelle d'enseignantes françaises d'école maternelle dans différentes activités⁵. Il en ressort que les enseignantes produisent un taux gestuel (nombre de gestes par mots) nettement plus élevé lorsqu'elles donnent des consignes en classe que lorsqu'elles sont en entretien individuel après la classe (situation contrôle). Dans le corpus GTT, évoqué plus haut, Tellier et al. (2021) ont examiné les modifications gestuelles de futurs enseignants et enseignantes de FLE en fonction du

⁵ Dans une situation de français langue maternelle ou langue de scolarisation

partenaire à qui ils s'adressent. L'étude montre que les stagiaires produisent des gestes facilitant l'accès au sens (plus grands, plus fréquents, plus longs en durée et plus illustratifs) lorsque leur partenaire est apprenant du français et a des difficultés de compréhension.

Dans une situation où le corps est vecteur de sens (avec des petits enfants en acquisition de la langue ou dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère), cette exagération de l'expressivité du corps fait souvent dire aux enseignantes et aux enseignants qu'ils font les clowns (Figure 6).



Figure 6 : La figure du clown (archives personnelles)

La figure du clown (mais aussi du guignol⁶, du pitre, du personnage de cirque) revient en effet très fréquemment dans le discours des enseignantes et des enseignants lorsqu'ils commentent leur attitude corporelle en classe (voir Cadet 2014, Nebout 2011, Pujade-

⁶ Personnage humoristique du folklore enfantin français sous la forme d'une marionnette.

Renaud, 1983/2005). Pujade-Renaud (1983/2005) explique que cela participe à l'étayage du savoir :

Il [le savoir] doit être offert et comme enjolivé dans et par les multiples facettes de ce jeu corporel et vocal qui, loin de se limiter à la rhétorique classique de l'orateur ou de l'acteur traditionnel frise les pitreries de l'histrion⁷ ou du clown (p. 77).

Endosser le rôle du clown est une façon d'incarner son corps pour capter l'attention, voire amuser, tout en maîtrisant sa peur du ridicule. Cusset (2013) utilise d'ailleurs « la pratique du clown » dans les formations qu'il dispense aux futurs enseignants et enseignantes du supérieur afin de les entraîner à habiter leur corps.

3.4 Apprendre à habiter son corps

« Le professeur donne constamment de sa personne 'physique' pour capter l'attention des élèves, plus même pour les séduire et les fasciner » (Pujade-Renaud, 1983/2005, p. 58). Philippe, dans le corpus de 2017, montre qu'il maîtrise cet art. Nous avons vu précédemment que la verticalité acquise dans sa posture lui donnait une certaine prestance. Il joue de cette prestance pour mettre en scène son cours. Ainsi, alors qu'il énonce une consigne d'activité (un jeu de l'oie que les apprenantes et apprenants vont devoir construire eux-mêmes en inventant les questions de chaque case), il crée un peu de suspens dans l'énonciation de l'activité en employant différentes ressources multimodales (Extrait 8 et Figure 7).

Extrait 8 – Corpus 2 :

P : vous connaissez cette activité qu'on a déjà faite hum hum avec les dés (0,36) oui ?

⁷ Acteur comique et farceur dans le théâtre antique.

A : oui oui

P : donc (0,76) ici (0,69) en français on appelle ça un jeu de l'oie (1,96) mais il n'y a pas les questions (4,59) [*tapote avec ses doigts sur la table, image A*] alors (1,03) [*lève les sourcils et sourit, image B*]

A : c'est nous qui vont compléter

P : très bien ! je vous propose en petits groupes ... de créer des questions

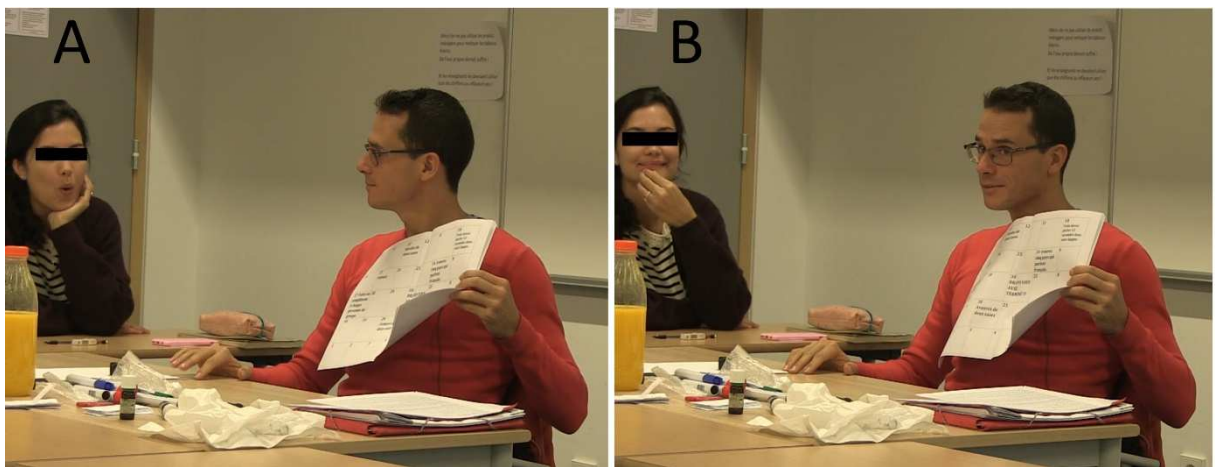


Figure 7 : Mettre en scène la consigne

Au lieu de délivrer la consigne d'une traite (« remplissez les questions manquantes sur les cases »), Philippe ménage un certain suspens en faisant deviner aux apprenants ce qu'ils vont devoir faire. Après avoir fait remarquer que sur ce jeu de l'oie spécifique les questions ne figurent pas (« mais il n'y a pas les questions »), Philippe fait une longue pause de 4,49 secondes pendant laquelle il pianote sur sa table comme un roulement de tambour tout en balayant l'ensemble de la classe du regard. Puis il dit « alors » en levant les sourcils, effectue une nouvelle pause et sourit jusqu'à ce qu'une apprenante termine la consigne (« c'est nous qui vont* compléter »). La combinaison de pauses, de

mouvement des doigts, des sourcils, du regard et du sourire capte l'attention de l'auditoire.

Dans l'autoconfrontation, Philippe déclare :

Extrait 8 – Corpus 3 : *je pense que c'est très instinctif (0,69) c'est très instinctif et ça traduit (0,55) la posture qu'on a vis-à-vis de soi-même (0,67) vis-à-vis de la situation (0,34) est-ce qu'on s'assume en tant que formateur*

Son discours met en évidence la nécessaire confiance en soi qui permet à l'enseignant de sortir d'un rôle formel et de s'aventurer vers la mise en scène de son cours sans perdre la face. Mais habiter son corps, assumer la mise en scène de son corps pour théâtraliser ses consignes ou tout simplement faciliter l'accès au sens, ne va pas de soi. Nous ne sommes pas égaux dans cette capacité. Dans l'exemple suivant, tiré du corpus *Corps en formation*, deux stagiaires en master FLE, Alice et Nessa, co-enseignent une séance sur les expressions idiomatiques françaises. Alice explique l'expression « tomber dans les pommes » en disant que cela signifie « s'évanouir » et illustre ce mot avec un geste simple les mains ouvertes dirigées vers le bas (Figure 8, image A). Son explication est un échec, car les apprenantes et les apprenants ne connaissent pas « s'évanouir » et son geste n'est pas assez illustratif, personne dans la classe n'a compris. Alice est une étudiante réservée qui a des difficultés à utiliser son corps comme ressource pédagogique. Sa camarade, Nessa, vient à son secours et mime l'action de s'évanouir de manière très théâtrale jusqu'à tomber sur le sol (Figure 8, images B et C). Les apprenantes et les apprenants rient et montrent qu'ils ont compris. Une apprenante dit même « c'est une bonne explication ».



Figure 8 : Assumer la mise en scène de son corps

On a vu que pour Philippe, c'est l'expérience professionnelle qui a permis de maîtriser cet art de la mise en scène du corps. Cependant, une intervention en formation initiale peut également avoir des effets et permettre aux jeunes enseignantes et enseignants de se préparer « à jouer son rôle » (Cusset, 2013). Nous reviendrons en conclusion sur l'intérêt des formations sur la question du corps pédagogique, mais nous souhaiterions ici illustrer comment, en quelques mois de formation, on peut apprendre à habiter son corps pédagogique. Cet exemple est issu du corpus *GTT*, déjà évoqué plus haut, dans lequel des stagiaires de master FLE font deviner des mots de vocabulaire à des partenaires francophones et apprenant le FLE. Cette même tâche avec les mêmes stagiaires et les mêmes mots à expliquer, mais des partenaires différents a été réalisée en début d'année de formation (octobre) et en fin (mai). Entre-temps, les stagiaires avaient suivi plusieurs modules de formation dont un de 4h sur la gestuelle pédagogique et avaient fait un stage d'observation dans une classe de FLE de 20h. L'exemple ci-dessous (Figure 9) montre Marielle (à gauche sur la photo) en train de faire deviner le verbe « grimper » à une partenaire apprenante du FLE. Elle explique que c'est un synonyme d'escalader et illustre ce mot d'un geste de la main pour montrer à la fois les prises quand on escalade un rocher et l'aspect ascendant de l'action.



Figure 9 : Explication du verbe grimper en début de formation

En fin de première année, en expliquant le même mot à une autre apprenante avec sensiblement le même accompagnement verbal, elle commence par produire le même geste (première image de la Figure 10) puis se lève et mime l'action en engageant tout son corps et en faisant semblant d'escalader le mur. Pour incarner le sens de ses propos, elle sort complètement du cadre de l'expérimentation (et de la caméra) qui nécessitait d'être assis. On voit ici, une certaine prise de confiance dans son rôle d'experte, prête à mettre son corps en scène pour illustrer son discours. Cette mise en scène est d'ailleurs efficace puisque son apprenante lève la main vers elle pour lui signifier qu'elle a compris.



Figure 10 : Explication du verbe grimper en fin de formation

On peut donc avancer l'hypothèse qu'une formation explicite sur l'intérêt du corps comme outil pédagogique pourrait accélérer la prise en main de cette ressource. La formation permet en tous cas de conscientiser cet aspect du métier qui est souvent passé sous silence.

Conclusion

Cette analyse qualitative a montré que même si Philippe était déjà un enseignant gestualisant au départ, l'expérience professionnelle lui a permis de développer sa prestance corporelle et sa capacité à habiter son corps et à le mettre en scène. Faire usage de son corps en tant qu'outil pédagogique pour accompagner son discours et remplir son multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009) fait partie des compétences professionnelles que les enseignantes et enseignants doivent développer (Castañer et al., 2013 ; Moulin, 2004), notamment par la formation (Cusset, 2013 ; Saez, 2004 ; Tellier & Cadet, 2014). Car tous les jeunes enseignants et enseignantes n'ont pas cette capacité instinctive de se mouvoir dans la classe avec prestance, de trouver l'équilibre entre posture relaxe et empreinte d'autorité, d'illustrer leur propos de manière explicite, efficace et non ambiguë et d'assumer d'habiter leur corps et de le mettre en scène tel un acteur voire un clown. « L'usage du corps en classe s'apprend et se travaille » nous dit Pujade-Renaud (1983/2005, p. 56). Mais former n'est pas formater (Saez, 2004) et c'est plutôt la prise de conscience des potentialités pédagogiques de son corps qu'il faut développer en formation (Tellier & Cadet, 2014) ainsi qu'un certain nombre de critères pour l'optimiser (voir Tellier & Yerian, 2018, pour la liste de ces critères). Pujade-Renaud nous rappelle aussi qu'« être enseignant, c'est être regardé » (p. 27) et dans son enquête sur le corps de l'enseignant dans la classe, les témoignages mettent en évidence la difficulté d'être exposé aux regards scrutateurs des élèves. Ainsi, une étape à franchir

pour être à l'aise avec son corps est bien la prise de confiance en soi. Si la formation peut intervenir sur ces aspects, elle a sans doute aussi ses limites que seule l'expérience permettra de surmonter.

Remerciements

L'auteure remercie le Centre d'expérimentation de la parole (CEP) du Laboratoire parole et langage (Aix-Marseille Université et CNRS) et tout particulièrement Carine André et Cyril Deniaud pour le recueil du corpus *Corps en formation*.

Bibliographie

Alibali, M. W., & Nathan, M. J. (2012). Embodiment in Mathematics Teaching and Learning : Evidence From Learners' and Teachers' Gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.611446>

Azaoui, B. (2014). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et Pratique* (pp. 115-125). Maison des Langues.

Azaoui, B. (2017). Dialogisme, gestualité et discours enseignant : Quelle(s) trace(s) dialogique(s) dans le geste pédagogique pour quelle(s) fonction(s) ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1866>

Azaoui, B. (2019). Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel. In Mazur-Palandre, A. & Colón de Carjaval, I. (Éds.) *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (pp. 181-201). UGA Éditions.

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation didactique*, 3(3), 29-48.
- Cadet, L. (2014). Le corps de l'enseignant : Sujet de la recherche, objet de la formation. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et Pratique* (pp. 189-206). Maison des langues.
- Cahour B. (2014). Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens 're-situant', *Le Français dans le monde, Recherches & applications*, 56, 151-165.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity*, 47(4), 1813-1829. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9628-5>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Cusset, Y. (2013). Se déformer pour mieux se former : D'un certain usage de la pratique du théâtre dans la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 180(1), 137-148.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 39-46.
- de Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant : Comment les maîtres enseignent II*. Labor/Nathan.
- Desmond M., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *Gestures : Their Origins and Distribution*. Stein and Day.

- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : Pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 165, 77-89. <https://doi.org/10.4000/rfp.1108>
- Grant, B. M. (1977). Analyzing teacher nonverbal activity. *Theory Into Practice*, 16(3), 200-206. <https://doi.org/10.1080/00405847709542699>
- Guimbretiere, E. (2014). La voix de l'enseignant. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.) *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique* (pp. 15-28). Maison des Langues.
- Hynes-Berry, M., McCray, J. S., & Goldin-Meadow, S. (2018). The Role of Gesture in Teaching and Learning Math. In J. S. McCray, J.-Q. Chen, & J. E. Sorkin (Éds.), *Growing Mathematical Minds* (1^{re} éd., p. 83-108). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315646497-4>
- Kusanagi, Y. (2015). *The roles and functions of teacher gesture in foreign language teaching*. [Thèse de doctorat, Temple University]. Temple University Electronic Theses and Dissertations.
- Macedonia, M., & Klimesch, W. (2014). Long-Term Effects of Gestures on Memory for Foreign Language Words Trained in the Classroom. *Mind, Brain, and Education*, 8(2), 74-88. <https://doi.org/10.1111/mbe.12047>
- Mahut, B., Mahut, N., Gréhaigne, J.-F., & Masselot, M. (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Movement Sport Sciences*, 56(3), 43-63.
- Matsumoto, Y., & Dobs, A. M. (2017). Pedagogical Gestures as Interactional Resources for Teaching and Learning Tense and Aspect in the ESL Grammar Classroom. *Language Learning*, 67(1), 7-42. <https://doi.org/10.1111/lang.12181>

McIntyre, N. A., Mainhard, M. T., & Klassen, R. M. (2017). Are you looking to teach?

Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. *Learning and*

Instruction, 49, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.005>

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de*

l'éducation, 17(1), 142-159.

Nebout S. (2011). Autoscopie d'une enseignante chevronnée : le sens caché du dit, du

non-dit, du dicible et de l'indicible. In V. Bigot & L. Cadet (Éds.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 129-142).

Riveneuve Éditions.

Piloz, L. (1983). Les limites de l'autoscopie dans la formation des maitres. *Revue*

française de pédagogie, 63, 33-38.

Pujade-Renaud, C. (1983/2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. L'Harmattan.

Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* ESF.

Saez, G. (2004). L'implication corporelle dans les situations éducatives. *Tréma*, 23,

71-83. <https://doi.org/10.4000/trema.620>

Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom

?. In M. Gullberg (Ed.) *Special issue on Gestures and SLA, International Review of Applied Linguistics*, 44(2), 211-230.

Smotrova, T., & Lantolf, J. P. (2013). The Function of Gesture in Lexically Focused L2

Instructional Conversations. *The Modern Language Journal*, 97(2), 397-416.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12008.x>

Sueyoshi, A., & Hardison, D. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, 55, 661-699.

<https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x>

Tellier, M. (2008a). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.

Tellier, M. (2008b). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2). <https://benjamins.com/catalog/gest.8.2.06tel>

Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. De l'articulation des modalités kinésiques avec la parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(1), <https://doi.org/10.4000/rdlc.474>

Tellier, M. (2021). Ceci est mon corps: le corps de l'enseignant dans la classe. In P. Terrien et N. Olympio (Éds.). *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : Conditions, contextes, innovations*. Presses Universitaires de Provence.

Tellier, M., & Cadet, L. (2013). Dans la peau d'un natif : État des lieux sur l'enseignement des gestes culturels en classe de FLE. *Revue française d'éducation comparée*, 9, 111-140.

Tellier, M., & Cadet, L. (Éds.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Maison des Langues.

Tellier, M., & Yerian, K. D. (2018). Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 37(2).

<https://doi.org/10.4000/apliut.6079>

Tellier, M., Michel, L., & Wolff, L. (2014). Variations inter et intra-individuelles de la gestuelle chez l'enseignante de maternelle. In Tellier & Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 127-140). Maison des Langues.

Tellier, M., Stam, G. & Ghio, A. (2021). Handling Language: How future language teachers adapt their gestures to their interlocutor. *Gesture*, 20(1), 30-62.

Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). *ELAN : A professional framework for multimodality research*. 1556-1559.

https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_60436